

Schubert, Christoph; Stock, Manfred

Die Institutionalisierung eines neuen akademischen Berufsfeldes und die Konstruktion beruflicher Zuständigkeit. Zur Logik der Akademisierung im Bereich der Lerntherapie

Die Hochschule : Journal für Wissenschaft und Bildung 28 (2019) 2, S. 62-77



Quellenangabe/ Reference:

Schubert, Christoph; Stock, Manfred: Die Institutionalisierung eines neuen akademischen Berufsfeldes und die Konstruktion beruflicher Zuständigkeit. Zur Logik der Akademisierung im Bereich der Lerntherapie - In: Die Hochschule : Journal für Wissenschaft und Bildung 28 (2019) 2, S. 62-77 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-217140 - DOI: 10.25656/01:21714

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-217140>

<https://doi.org/10.25656/01:21714>

in Kooperation mit / in cooperation with:



Institut für Hochschulforschung (HoF)
an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

<https://www.hof.uni-halle.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

die hochschule

journal für wissenschaft und bildung

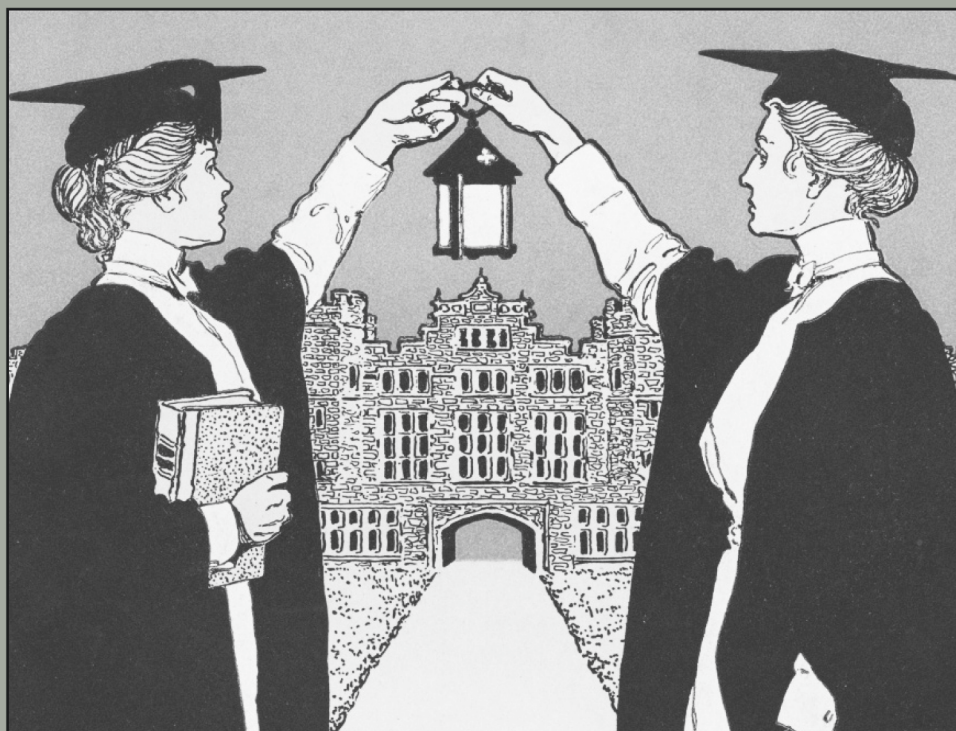
2/2019

28. Jahrgang

Annett Maiwald | Annemarie Matthies | Christoph Schubert
(Hrsg.)

Prozesse der Akademisierung

**Zu Gegenständen, Wirkmechanismen und Folgen
hochschulischer Bildung**



die hochschule. journal für wissenschaft und bildung

Herausgegeben von Peer Pasternack
für das Institut für Hochschulforschung (HoF)
an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Redaktion: Daniel Hechler

Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg, Collegienstraße 62, D-06886 Wittenberg

<https://www.diehochschule.de>

Kontakt Redaktion: daniel.hechler@hof.uni-halle.de

Kontakt Vertrieb: Tel. 03491/466 254, Fax: 03491/466 255, eMail: institut@hof.uni-halle.de

ISSN 1618-9671, ISBN 978-3-937573-71-7

Die Zeitschrift „die hochschule“ versteht sich als Ort für Debatten aller Fragen der Hochschulforschung sowie angrenzender Themen aus der Wissenschafts- und Bildungsforschung. Als Beihefte der „hochschule“ erscheinen die „HoF-Handreichungen“, die sich dem Transfer hochschulforscherischen Wissens vor allem in die Praxis der Hochschulentwicklung widmen.

Artikelmanuskripte werden elektronisch per eMail-Attachment erbeten. Ihr Umfang soll 25.000 Zeichen nicht überschreiten. Inhaltlich ist „die hochschule“ vorrangig an Beiträgen interessiert, die Themen jenseits des Mainstreams oder Mainstream-Themen in unorthodoxen Perspektiven behandeln. Eingereicht werden können sozial- und geschichtswissenschaftliche Texte, die (a) auf empirischer Basis ein nachvollziehbar formuliertes Problem aufklären oder/und (b) eine theoretische Perspektive entfalten oder/und (c) zeitdiagnostisch angelegt sind, ohne reiner Meinungsartikel zu sein. Für Rezensionen beträgt der Maximalumfang 7.500 Zeichen. Weitere Autoren- und Rezensionshinweise finden sich auf der Homepage der Zeitschrift: www.diehochschule.de >> Redaktion.

Das Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF), 1996 gegründet, ist ein An-Institut der Martin-Luther-Universität (www.hof.uni-halle.de). Es hat seinen Sitz in der Stiftung Leucorea Wittenberg und wird geleitet von Peer Pasternack.

Als Beilage zu „die hochschule“ erscheint der „HoF-Berichterstatte“ mit aktuellen Nachrichten aus dem Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg. Daneben publiziert das Institut die „HoF-Arbeitsberichte“ (https://www.hof.uni-halle.de/publikationen/hof_arbeitsberichte.htm) und die Schriftenreihe „Hochschul- und Wissenschaftsforschung Halle-Wittenberg“ beim BWV Berliner Wissenschafts-Verlag. Ein quartalsweise erscheinender eMail-Newsletter kann abonniert werden unter <https://lists.uni-halle.de/mailman/listinfo/hofnews>

Abbildung vordere Umschlagseite: Jessie Willeox Smith, Deckblatt des Kalenders 1909 des Bryn Mawr College (Ausschnitt) (<http://greenfield.blogs.brynmawr.edu/files/2013/02/1909-Front-JWS.jpg>)

Prozesse der Akademisierung

Zu Gegenständen, Wirkmechanismen und Folgen hochschulischer Bildung

Annett Maiwald, Annemarie Matthies, Christoph Schubert:

Prozesse der Akademisierung. Zu Gegenständen, Wirkmechanismen und Folgen hochschulischer Bildung. Einleitung.....6

Annemarie Matthies, Dayana Lau:

Die Gestalt ‚des Akademischen‘. Zum Wandel der Praxisvorstellungen im Curriculum Sozialer Arbeit.....14

Caroline Richter:

Forschen lehren. Universitäre Lehre zwischen Breiten- und Spitzenförderung29

Sigrun Nickel, Anna-Lena Thiele:

Die Rolle berufserfahrener Studierender bei der Akademisierung des Gesundheitssektors.....45

Christoph Schubert, Manfred Stock:

Die Institutionalisierung eines neuen akademischen Berufsfeldes und die Konstruktion beruflicher Zuständigkeit. Zur Logik der Akademisierung im Bereich der Lerntherapie.....62

Christiane Schnell, Christian Schäfer:

Professionell (statt) repressiv? Akademisierung der Polizei zwischen Reflexivitätsgewinn und Sicherheitsillusionen78

Annett Maiwald:

Akademisierung der Kleinkinderziehung. Frühpädagogische Hochschulausbildung und Praxis der Kindertagesbetreuung91

GESCHICHTE

Marco Birn:

Ein Naturrecht auf höhere Bildung. Die Anfänge des Frauenstudiums in Deutschland.....	109
---	-----

FORUM

Jörg-Peter Pahl, Hannes Ranke:

Von der Fachhochschule zur Hochschule für Angewandte Wissenschaften. Entwicklungen zur handlungs- und anwendungsorientierten Lehre.....	124
---	-----

Sonja Bandorski, Marita McGrory, Gerd Grözingen:

Erfolgsquoten im deutschen Hochschulwesen. Neue Erkenntnisse in einem umkämpften Feld am Beispiel Maschinenbau	138
--	-----

PUBLIKATIONEN

Michael Borggräfe: Wandel und Reform deutscher Universitätsverwaltungen. Eine Organigrammanalyse (<i>Sebastian Schneider</i>)	156
---	-----

Peer Pasternack, Daniel Hechler:

Bibliografie: Wissenschaft & Hochschulen in Ostdeutschland seit 1945.....	160
---	-----

Autorinnen & Autoren	188
---------------------------------------	-----

Die Institutionalisierung eines neuen akademischen Berufsfeldes und die Konstruktion beruflicher Zuständigkeit

Zur Logik der Akademisierung im Bereich der Lerntherapie

Christoph Schubert
Manfred Stock
Halle (Saale)

Mit dem Lernen von Heranwachsenden sind unterschiedliche berufliche Rollen befasst.¹ Grundlegend ist der schulische Bereich, für den Lehrer und Lehrerinnen zuständig sind. Aufgrund der pädagogischen Selektion, die im Rahmen der Schule institutionalisiert ist, werden dort Heranwachsenden notwendig auch

Minderleistungen² beim Lernen zugeschrieben. Mittlerweile gibt es eine neue berufliche Gruppe, die diese Minderleistung als ein Problem aufgreift, für dessen Behebung sie Zuständigkeit beansprucht: die Gruppe der Lerntherapeuten.

Im Folgenden geht es um die Frage, welche Rolle Akademisierungsprozesse in diesem Zusammenhang spielen. Von besonderem Interesse ist dabei die Art und Weise, in der die genannten Minderleistungen von der Wissenschaft als Problem aufgegriffen und beschrieben werden, um die Zuständigkeitsansprüche von Lerntherapeuten mit Hochschulausbildung zu begründen. Es zeigt sich dabei im Falle der Lerntherapie ein eigenartiges Nebeneinander entgegengesetzter Logiken der Akademisierung. Die Akademisierung ist mit Blick auf den Binnenbereich des Berufsfeldes durch massive Auseinandersetzungen um Zuständigkeit charakterisiert und zugleich, mit Blick auf das Verhältnis zu den bislang allein zuständigen Lehrern, durch eine Beziehung, die man symbiotisch nennen könnte. Beides treibt die Akademisierung der Lerntherapeuten an.

¹ Der Aufsatz ist im Zusammenhang des Forschungsprojektes „Expansion der Hochschulbildung und Akademisierung der Beschäftigung“ entstanden, das von der DFG (STO 499/6-2) gefördert wird.

² „Minderleistung“ wird im Folgenden als ein deskriptiver Begriff im Sinne von „unter dem Durchschnitt liegend“ verwendet und nicht im Sinne des psychologischen Underachiever-Konzeptes. In dessen Rahmen zielt der Begriff eher auf Leistungen einer Person, die unter deren „eigentlichen“ Möglichkeiten liegend angesehen werden.

1. Das Ausgangsproblem: Die systematische Erzeugung von „Minderleistungen“ unter den institutionellen Bedingungen der Schule

Fragt man nach Berufsrollen, die mit „Lernen“ befasst sind, so geraten zuerst Lehrer und Pädagogen in den Blick. Dabei geht es vor allem um die Aneignung von Kenntnissen und Fähigkeiten unter der Bedingung ihrer absichtsvollen Vermittlung im Schulunterricht. Das Maß der angeeigneten Kenntnisse und Fähigkeiten wird hier zum Kriterium der pädagogischen Selektion, also zum Medium der Unterscheidung von besseren und schlechteren Schülerleistungen. Mit Einführung der Schulpflicht können sich die Heranwachsenden kaum dieser pädagogischen Selektionen entziehen. Dabei beruhen die Bewertungen der Leistungen eines Schülers oder einer Schülerin vor allem auf einem Vergleich mit den Leistungen anderer Schüler und Schülerinnen und auf der Verteilung, die deren Benotungen bilden.

Zunächst ist die Leistungsbewertung streng spezifisch und bezieht sich nur auf einen in der Schule durch das Unterrichtsfach festgelegten Leistungsbereich. Aber diese spezifischen Bewertungen werden umstandslos zu Gesamtnoten und zu Abschlüssen, die vergeben oder nicht vergeben werden, aggregiert.

Es werden notwendig Schüler erzeugt, denen gute, und solche, denen schlechte Leistungen zugeschrieben werden. Denn vom Noten-„Durchschnitt“, gleich auf welcher Ebene der Durchschnittsbildung, müssen Differenzierungen in beide Richtungen, also sowohl in Richtung der besseren als auch der schlechteren Noten vorkommen.³ Ansonsten gelten die Aufgaben, die der Leistungsbewertung dienen, als unangemessen und als falsch gestellt. Diese Praxis einer an der Notenverteilung orientierten Notengebung produziert systematisch „Minderleister“ im Sinne von Schülern, deren Leistungen regelmäßig unter dem Durchschnitt liegen. Dass die Schule nicht umhinkommt, auf diese Art und Weise „bessere“ und „schlechtere“ Schüler zu unterscheiden, ergibt sich daraus, dass unter den Bedingungen der modernen Gesellschaft die pädagogische Selektion im Bildungssystem die Voraussetzung ist für die soziale Selektion beim Zugang zu den ungleichen Positionen der Arbeitswelt, mit denen sich ungleiche Lebenschancen, Machtressourcen etc. verknüpfen. Allein unter

³ Die Voraussetzungen und Folgen der pädagogischen Selektion können hier nicht ausführlich entwickelt werden. Grundlegend dazu: Luhmann/Schorr (1988: 250 ff.); Luhmann (2005) und die hervorragende Darstellung von Holzkamp (1993: 341 ff.) sowie Lenhardt (1984: 209 ff.).

Verweis auf die Leistung im Bildungssystem und durch die entsprechend erworbenen Abschlüsse und Zertifikate erscheint der ungleiche Zugang zu diesen stratifizierten Positionen als legitim.

Nur ein Teil der Schüler kann in weiterführende Schulen oder auf die Universität übergehen und damit in „hohe“ Positionen gelangen. Zugleich gilt diese Verteilung von ungleichen Lebenschancen als „leistungsgerecht“. Die Geltung dieser Vorstellung beruht auf den besonderen Arrangements, die eine Schule ausmachen: Die Altersgleichheit in der Klasse erzeugt die Fiktion, die Schüler verfügten über die gleichen Leistungsvoraussetzungen und Ausgangsbedingungen. Alle Schüler der Klasse erhalten den gleichen Unterricht, ihre Leistungen werden anhand von Aufgaben geprüft, die für alle gleich sind (Dreeben 1980: 59 ff.).

All dies hat die Funktion, die damit festgestellten Leistungsunterschiede den Schülern zuschreiben zu können und zwar als Ausdruck von Unterschieden ihrer inneren Dispositionen. Mangelnde Leistungen verdanken sich, so die damit institutionalisierte Vorstellung, Defiziten auf Seiten der Leistungsdisposition und der „Lernfähigkeit“ der betroffenen Schüler. Bestandteil dieser Vorstellung ist die weitere Zurückführung dieser Unterschiede der Leistungsdispositionen und der „Lernfähigkeiten“ auf Ursachen, die entweder als Ergebnis der außerschulischen „Sozialisation“ oder als Ergebnis von gleichsam „angeborenen“, biologisch programmierten inneren Bedingungen der Schüler betrachtet werden. Die einen Beobachter mögen dann eher auf „Mängel des Elternhauses“, die anderen eher auf eine mangelnde „Begabung“ verweisen.

Entgegen allen pädagogischen Phantasien begrenzen die sozialen Interaktionsbedingungen des Schulunterrichts großer Schülergruppen unter dem zeitlichen und sachlichen Zwang der Abarbeitung eines Curriculums strukturell die Möglichkeiten, sich mit individuellen Lernproblemen zu befassen (Holzkamp 1993). Dem entspricht das als „sachgerecht“ verankerte Normalisierungsprinzip der Bewertung von Schülerleistungen. Es stellt den Rahmen für die faktische pädagogische Zuständigkeit der Lehrer bereit und lässt deren Begrenzung als gerechtfertigt erscheinen, indem es die Ursachen für Minderleistungen auf schul- und unterrichtsexterne Faktoren zurechenbar macht: Die Ursachen für Minderleistungen werden, wie bereits erwähnt, in die Person des Schülers verlagert, vor allem durch die naturalisierende Zurechnung auf Begabungs- oder Motivationsdefizite.

2. Die Reklassifikation von schulische Minderleistungen und Lernproblemen als „Lernstörungen“

Das in die Schule eingelassene Prinzip der Notennormalverteilung als Grundlage der Notengebung legt es nahe, weiterhin zu unterscheiden zwischen Minderleistungen, die im Bereich des „Normalen“ streuen, und Minderleistungen, die außerhalb dieses Bereiches liegen. Dies kann sich auf spezifische Leistungsbereiche oder auf eine aggregierte Gesamtleistung beziehen. Damit geht einher, dass weitere Gesichtspunkte ins Spiel gebracht werden, auf die hin diese Minderleistungen, welche jenseits der Normalitätsgrenze liegen, als Ursachen zurückgeführt werden. So geht man davon aus, dass sie auf einer inneren Disposition beruht, die ebenfalls die Normalitätsgrenze überschreitet und insofern als quasi-pathologisch gedeutet werden kann.

Die Zuständigkeit der Berufsrolle des Lerntherapeuten setzt an dem Punkt ein, an dem Minderleistungen jenseits der zunächst schulisch konstruierten Normalitätsgrenze liegen. Die Begründung eines Zuständigkeitsfeldes der Lerntherapie knüpft insofern an die schulstrukturell bedingte Ausgangslage an. Die Lerntherapie erschließt sich ihr berufliches Handlungsfeld auf dieser Grundlage. Im Zuge dessen wird die bis dahin pädagogische Zuständigkeit der Lehrer für Minderleistungen reklassifiziert und durch eine therapeutische Problem- und Zuständigkeitsdefinition ersetzt.

Diese Reklassifikationsbemühungen gehen von verschiedenen Bereichen und Akteursgruppen aus und beziehen sich wechselseitig aufeinander:

- a) Wissenschaftliche Disziplinen dehnen ihre Perspektiven der Gegenstandskonstruktion auf den (ursprünglich der Pädagogik vorbehaltenen) Bereich der Lernminderleistungen aus und entwickeln je eigene theoretische Annahmen, die deren Entstehen erklären sollen. Sie reklassifizieren das Problem der Lernminderleistungen auf eine je spezifische Weise begrifflich-theoretisch.
- b) Im engen Zusammenhang damit entstehen Studiengänge, mit denen sich die Vorstellung verknüpft, es könne für die so reklassifizierten Probleme ein wissenschaftlich begründetes Wissen für deren Lösung vermittelt und damit ein für den Problembereich zuständiges hochqualifiziertes Berufspersonal zur Verfügung gestellt werden.
- c) Es formieren sich Verbände, die die Zuständigkeitsansprüche der sich zu etablieren versuchenden beruflichen Personalgruppen (im Rückgriff auf a und b) stabilisieren und durchzusetzen suchen.

- d) Die durch die schulische Selektion negativ Betroffenen formieren sich (im Rückgriff auf a) als spezifische Klienten, indem sie die Reklassifikations- und die zugeordneten Problembewältigungsangebote auf sich beziehen und für sich in Anspruch zu nehmen suchen.

Im Folgenden soll dies auf der Grundlage von Ergebnissen einer empirischen Fallstudie im Einzelnen ausgeführt werden.

2.1. Wissenschaftliche Disziplinen

Der akademische Zugriff durch die Wissenschaft auf Minderleistungen knüpft schlicht an die strukturellen Klassifikationen an, die durch die schulischen Standards der pädagogischen Selektion erzeugt werden. Minderleistungen, die im Ergebnis der pädagogischen Selektion in der Schule jenseits des Normalitätsbereiches liegen, werden zum Gegenstand der wissenschaftlichen Analyse erhoben. Damit ist eine grundsätzliche Reklassifikation verbunden: Eine durch das schulische Selektionsgeschehen produzierte ‚übernormale‘ Minderleistung wird nun zur ‚Lernstörung‘. Der quasi-pathologische Charakter der ‚übernormalen‘ Minderleistung wird so konkret und begrifflich fassbar.

Der Modus der schulischen Leistungsklassifikation wird dabei insofern übernommen, als dass Lernstörungen ebenfalls ein spezifischer Charakter zugeschrieben wird: Sie betreffen die Lese- und Rechtschreibleistung bzw. die Leistung im Rechnen.

Je nach Bezugsdisziplin bzw. theoretischen Basisannahmen werden die Lernstörungen in ihrer wissenschaftlichen Analyse unterschiedlich gefasst und kausal erklärt. Auch hierbei wird an die bereits beschriebenen institutionalisierten Vorstellungen angeschlossen, die mit der schulischen Leistungsbewertung verbunden sind. Die strukturelle Logik der pädagogischen Selektion, die auf der Grundlage des Normalisierungsprinzips notwendig „bessere“ und „schlechtere“ Leistungen herstellt, wird als gegeben vorausgesetzt. Zur Veranschaulichung sei ein längeres Zitat erlaubt, das die in den derzeit gängigen wissenschaftlichen Manualen der Klassifikation psychischer Störungen zu findenden Kriterien für die Erkennung von Lernstörungen zusammenfasst:

„Lernstörungen bezeichnen nichts anderes als Minderleistungen beim absichtsvollen Lernen. [...] Die erwarteten Leistungsergebnisse werden trotz angemessener Lernangebote nicht erreicht, sodass den betroffenen Schülerinnen und Schülern mehr oder minder umfangreiche Störungen des Lernens zugeschrieben werden. Weitgehend übereinstimmende Klassifikationen solcher Störungen finden sich in der ‚Internationalen Klassifikation Psychischer Störungen‘ der Weltgesundheitsorganisation (ICD-10) und in dem ‚Diagnosti-

schen und Statistischen Manual Psychischer Störungen' (DSM-IV-TR). [...] Nach beiden Diagnosesystemen sind Lernstörungen (oder ‚umschriebene Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten‘ nach ICD-F81) nur dann zu diagnostizieren, wenn gravierende Leistungsdefizite in einem spezifischen schulischen Inhaltsbereich festgestellt werden, zugleich aber gilt, dass sich die allgemeine Denkfähigkeit (Intelligenz) im ‚Normalbereich‘ befindet (IQ > 70) und das Niveau der schulischen (Minder-)Leistung deutlich übertrifft (so genanntes Diskrepanzkriterium). Praktisch bedeutet dies, dass ein Kind, bei dem eine Lernstörung diagnostiziert wird, eine gravierende schulische Minderleistung im Vergleich zu seiner Altersgruppe aufweisen muss (was gemeinhin bei einem Prozentrang ≤ 10 % als gegeben gilt), zugleich aber über eine Intelligenz verfügt, die deutlich über dem Niveau seiner eigenen Schulleistung liegt (1.2 bis 1.5 Standardabweichungen bzw. 12 bis 15 T-Wert-Punkte). [...] Zusätzlich muss bei der Diagnose ausgeschlossen werden, dass Mängel in der Beschulung (z.B. Schulversäumnisse oder unqualifizierter Unterricht) für die Minderleistung verantwortlich sind. Sinnesstörungen oder neurologische Schädigungen sind gleichfalls auszuschließen.“ (Lauth et. al 2014: 17f.)

Mit der Verwandlung der ‚übernormalen‘ Minderleistung in eine Lernstörung wird deren Zurechnung auf die Merkmale einer inneren Disposition der Schüler bekräftigt. In psychologischer Perspektive werden als Ursachen vor allem Defizite in der Informationsverarbeitung im Gehirn, mangelnde metakognitive Fertigkeiten in Bezug auf die Kontrolle des eigenen Lernens und Motivationsdefizite gesehen (u.a. Lauth et. al 2014: 20f., Wilckens 2018).

Für „systemische“ und „integrative“ Ansätze entstehen Lernstörungen vor allem im Ergebnis sich verstärkender Selbstzuschreibungen. Wiederholte Erfahrungen mit Minderleistungen rufen demnach in den Schülern Versagensängste hervor, die dann neuerliche Misserfolge gleichsam vorprogrammieren und so das Kind in einen „Teufelskreis“ bringen, der es bis in die völlige Selbstaufgabe treiben kann (Betz/Breuniger 1996).

Die Ursachenzuschreibungen der Zugänge im Bereich der Wissenschaft fallen im Einzelnen unterschiedlich aus. Sie zeichnen sich aber generell dadurch aus, dass sie ‚übernormale‘ Minderleistungen, die in der Schule entstehen, von einem pädagogischen Problem in ein psychisches Problem verwandeln und damit reklassifizieren. Sie tun dies, ohne das normalisierende schulische Bewertungsarrangement der pädagogischen Selektion in Frage zu stellen, sondern sie setzen es voraus.

Die Wissenschaft erzeugt sogleich das Instrument zu Feststellung des neuen Problems, indem sie Kriterien der Diagnose entwickelt. Und sie beansprucht auch die theoretischen Grundlagen für die Lösung des Problems, also für die Therapie, zu legen, indem sie versucht, die Entstehung des Problems kausal zu erklären. Sie erzeugt damit einen neuen Zuständigkeitsanspruch, der neben dem der Lehrer steht.

Mittlerweile gehen wissenschaftliche Analysen von Prävalenzraten für Lernstörungen aus, die zwischen sechs und acht Prozent der Schüler betragen (Hasselhorn/Schuchardt 2006), andere Studien sehen gravierende Leistungsschwächen bei 10 bis 18 Prozent der Schüler (Lauth et. al 2014: 20). Auf diese Weise hat die Wissenschaft Teil an der Erzeugung und Konstruktion eines Bedarfs für lerntherapeutische Leistungen.

2.2. Hochschulstudiengänge

Die Wissenschaft an den Hochschulen ist es auch, die mit der Einrichtung von lerntherapeutischen Studienprogrammen diesen kreierten Bedarf bedient. Bislang gibt es keinen allgemein anerkannten Abschluss für den Bereich der Lerntherapie und die Bezeichnung „Lerntherapeut“ ist kein gesetzlich geschützter Titel. Jedermann kann also bislang lerntherapeutische Leistungen anbieten.

Mit der Einführung von akademischen Studienprogrammen für Lerntherapie an staatlichen Hochschulen wird zugleich ein allgemein, weil staatlich anerkannter Hochschulabschluss zur Verfügung gestellt, der damit auch ein Personal kategorisiert, das allgemein als befähigt gilt, den durch die Wissenschaft erzeugten Zuständigkeitsanspruch einzulösen (vgl. dazu grundsätzlich: Stock 2016, 2017). Dabei verschafft sich in den unterschiedlichen Studienprogrammen das Nebeneinanderbestehen verschiedener wissenschaftlicher Zugänge zum Themenbereich „Lernen“ und „Lernstörungen“ Ausdruck.

Nach 2010⁴ wurden an einigen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen BA- und vor allem MA-Studiengänge eingerichtet, die thematisch auf Lernprozesse oder Lerntherapien bezogen sind. Die gegenwärtig existierenden Studiengänge mit explizit und ausschließlich lerntherapeutischen Inhalten sind zum Großteil an erziehungswissenschaftlichen Fakultäten oder Pädagogischen Hochschulen beheimatet.⁵ Sie treten mit dem Anspruch auf, ein anwendungsorientiertes Wissen für die sogenannte integrative Lerntherapie zu vermitteln. Andere Programme, die eher grundlagentheoretisch auf Prozesse des Lernens ausgerichtet sind, finden sich häufig an psychologischen Instituten. Bei allen beteiligten

⁴ Einzige Ausnahme hierbei ist das Masterprogramm der TU Chemnitz, dieses wurde bereits 2007 eingerichtet.

⁵ Dies sind: (1) Berufsbegleitender Bachelorstudiengang Integrative Lerntherapie (B.A.), TU Chemnitz; (2) Berufsbegleitender Masterstudiengang Integrative Lerntherapie (M.A.), TU Chemnitz; (3) Integrative Lerntherapie (berufsbegleitender Weiterbildungsmaster), Universität Hamburg; (4) Bachelor Integrative Lerntherapie, PH Schwäbisch Gmünd; (5) Master Bachelor Integrative Lerntherapie, PH Schwäbisch Gmünd

Hochschuldisziplinen lässt sich ein deutliches Wachstum der Anzahl der Studierenden und Absolventen feststellen. Neben Erziehungswissenschaft und Pädagogik expandiert insbesondere die Psychologie als Fach in den letzten Jahren enorm.⁶ Insofern wird die Einrichtung und Annahme dieser Studienprogramme auch von der Expansion der Hochschulbildungsbeteiligung getragen.

Die Technische Universität Chemnitz, die Universität Hamburg und die Pädagogische Hochschule Gmünd sind gegenwärtig die einzigen Hochschulen, die Masterstudiengänge zur Integrativen Lerntherapie anbieten. In Chemnitz und Gmünd ist zudem jeweils auch ein Bachelor-Programm studierbar. Alle fünf Studiengänge müssen privat finanziert werden, die Spanne der Studienkosten reicht dabei von 2.500 € (Gmünd, BA) bis deutlich über 10.000 € für das jeweilige Studium. Zumeist kann man das Studium in Teilzeit und berufsbegleitend absolvieren. Zum Teil werden die Programme in Zentren, Institute oder Aninstitute für Weiterbildung ausgelagert, die offenbar extra zur Durchführung von Weiterbildungsstudiengängen eingerichtet wurden. Sie sind aber formell mit den Hochschulen verbunden, so dass die Hochschulen als Organisationen auch die akademischen Abschlüsse formell nach den Hochschulgesetzen der jeweiligen Länder als staatlich sanktionierte Titel vergeben können.

Das seit 2014 von der Universität Hamburg angebotene Masterprogramm wird von dieser in Kooperation mit der Universität Hannover und dem Fachverband für integrative Lerntherapie e.V. (FiL) durchgeführt. Mit den Studiengängen werden erstmalig staatliche Hochschulabschlüsse für das Feld der Lerntherapie bereitgestellt. In der Studiengangsbeschreibung der PH Schwäbisch Gmünd heißt es dazu explizit:

„Der Studiengang trägt zur Professionalisierung⁷ des Feldes der Lerntherapie bei. Nicht zuletzt erwerben Absolventinnen und Absolventen mit dem akademischen Titel ‚Master of Arts‘ einen Qualitätsnachweis gegenüber Eltern, Bildungseinrichtungen und Kostenträgern.“ (PH Schwäbisch Gmünd 2019)

Voraussetzung für alle drei Masterstudiengänge ist ein erster Hochschulabschluss. Der Anspruch, praxisorientiert auszubilden, wird dadurch ver-

⁶ Seit 2007 hat sich die Anzahl der Studierenden der Psychologie mehr als verdoppelt auf über 80.000 im Wintersemester 2017/2018.

⁷ Die Formulierung deutet zugleich darauf hin, dass der Abschluss noch nicht jenen Grad einer wohl strategisch angezielten „Professionalisierung“ repräsentiert, wie er sich im Bereich der Psychologie mit dem geschützten Titel eines „Psychologischen Psychotherapeuten“ verbindet. Der Titel „Psychologische Psychotherapeut“ ist eine staatlich geschützte Berufsbezeichnung, die mit einer Approbation einhergeht. Ihr Erwerb setzt einen MA-Abschluss als „Psychologe“ (eine ebenfalls geschützte Berufsbezeichnung) voraus sowie eine sich daran anschließende dreijährige Vollzeitausbildung, die durch das Psychotherapeutengesetz normiert ist. Der Titel ist die Voraussetzung, um eine Kassenzulassung zu erhalten.

stärkt, dass – zumindest in Hamburg und Gmünd – ebenfalls eine mindestens einjährige Berufserfahrung nötig ist. Dort werden als Zielgruppe der Studiengänge „ErgotherapeutInnen, LogopädInnen, LehrerInnen, SozialpädagogInnen, PsychologInnen, LerntherapeutInnen mit erstem Hochschulabschluss [sowie] AbsolventInnen aus Gesundheits- und Heilberufen“ (Universität Hamburg 2019) benannt.

Nach Abschluss des Studiums können die Absolventen, so heißt es, Lernschwierigkeiten „diagnostizieren“, „beurteilen“ und „bestimmen“, „individuell auf die Person zugeschnittene Lernumgebungen gestalten“ und mit Kindern „gezielt arbeiten“ (PH Schwäbisch Gmünd 2019). Während es in den Masterstudiengängen vor allem um die Vermittlung eines anwendungsorientierten Wissens geht, soll in den BA-Studiengängen sowohl das „wissenschaftlich fundierte“ Grundlagenwissen eines grundständigen Studiums als auch „anwendungsorientiertes“ Wissen vermittelt werden (TU Chemnitz 2019).

Neben diesen anwendungsorientierten Studiengängen existieren einige Studiengänge im Bereich der universitären Psychologie, die auf die psychische Aktivität des Lernens spezialisiert und eher forschungsorientiert sind. Sie unterscheiden sich von den bisher beschriebenen Studiengängen deutlich. Gegenwärtig lassen sich sieben Studiengänge identifizieren,⁸ die hauptsächlich die Psychologie des Lernens thematisieren, darunter sechs Masterprogramme und ein Bachelorstudiengang.

Im Gegensatz zu den Studiengängen der integrativen Lerntherapie fallen hier bei sechs der sieben Studiengänge keine Studiengebühren an, da sie öffentlich finanziert sind, und fünf Programme sind nur in Vollzeit zu studieren. Lediglich der Studiengang der TU Kaiserslautern ist berufsbegeleitend, als Fernstudium und als privat zu finanzieren konzipiert. Die Curricula der Studiengänge enthalten einerseits grundlagentheoretisches Wissen und Forschungsmethoden, andererseits geht es um Verfahren der Diagnose, des Messens und Testens psychologischer Auffälligkeiten. Zwar gibt es zum Teil Module für klinische Psychologie, aber kein einziges Modul beschäftigt sich mit Therapieformen.

⁸ Dies sind: (1) Masterstudiengang Interdisziplinäre Lehr-Lernforschung (ILLF), Universität Augsburg; (2) Bachelor-Studiengang Lehr-, Lern- und Trainingspsychologie, Universität Erfurt; (3) Master Psychologie mit dem Schwerpunkt Lehren, Lernen und Kompetenzentwicklung, Universität Erfurt; (4) Kognitionspsychologie, Lernen und Arbeiten, Universität Freiburg; (5) Masterstudiengang Psychologie des Lernens und Lehrens, PH Freiburg; (6) Psychologie kindlicher Lern- und Entwicklungsauffälligkeiten: Grundlagen, Diagnose, Intervention, TU Kaiserslautern; (7) M.Sc. Psychology: Learning Sciences, Universität München

Die verschiedenen Studienprogramme zielen auf ähnliche berufliche Einsatzbereiche. Die TU Kaiserslautern fasst diese prägnant zusammen:

„Tätigkeitsfelder, für die dieses Studium qualifiziert, sind die verantwortliche Arbeit in den Bereichen Diagnostik und Intervention, die Beratung von Einrichtungen und Betroffenen sowie Leitungstätigkeiten und wissenschaftliche Arbeit im Kontext der Lern- und Entwicklungsförderung“ (TU Kaiserslautern 2019).

Einige Studiengänge weisen explizit darauf hin, dass der Abschluss des jeweiligen Programms nicht zur Führung der Berufsbezeichnung „Psychologe/Psychologin“ (TU Kaiserslautern 2019) berechtigt bzw. nicht als Basis für eine weitere berufliche Laufbahn im Bereich der klinischen Psychologie (Universität Erfurt 2019a) oder für die weitere Ausbildung zum approbierten Psychologischen Psychotherapeuten⁹ anerkannt wird (Universität Erfurt 2019b). Die Berufsbezeichnung „Psychologe“ ist in Deutschland ein geschützter Berufstitel, den man nur nach Absolvierung eines entsprechend inhaltlich ausgerichteten Studiengangs führen darf.

Massive Bemühungen zur Akademisierung des beruflichen Handelns im Bereich der Lerntherapie gehen auch von der Psychologie aus und zwar vom Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen (BDP). Diese Bemühungen zielen darauf ab, die Zuständigkeit für die Diagnose und therapeutische Behebung von Lernstörungen an Voraussetzungen zu binden, die allein mit dem Abschluss eines akademischen Psychologiestudiums gegeben sind, das zur Führung der Berufsbezeichnung „Psychologe“ berechtigt.

2.3. Berufsverbände

2015 hat der Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen (BDP) den Titel „Psychologischer Lerntherapeut“ als Berufsbezeichnung zertifiziert. „Lerntherapie“, so lautet die Begründung, sei eine „genuin psychologische Tätigkeit“ (BDP 2015: 1). Die Zuerkennung, so heißt es weiter, sei an das „Vorliegen der grundlegenden Voraussetzungen für die erfolgreiche Durchführung von Lerntherapie, nämlich ein mit dem Diplom- oder Mastertitel abgeschlossenes, vom BDP anerkanntes Psychologie-Studium“ (ebd.) gebunden sowie an den Besuch von lerntherapeutischen Weiterbildungen, die die „Deutsche Psychologen Akademie“ anbietet. Der so zu erwerbende Titel „Psychologischer Lerntherapeut“ sei allein den Absolventen von MA-Studiengängen der Psychologie vorbehalten.

⁹ vgl. Fußnote 7

Im Gegensatz zu den pädagogisch vorgebildeten Akademikern und Therapeuten der integrativen Lerntherapie seien allein die psychologisch Ausgebildeten berechtigt, Diagnostik und Therapie zu betreiben (BDP 2014). Damit erklärt die Psychologie in der Form ihres Berufsverbandes die Absolventen ihrer MA-Studiengänge und Weiterbildungskurse für diesen Bereich des beruflichen Handelns als allein zuständig.

Dieser durch den Berufsverband artikulierte Exklusivitätsanspruch richtet sich gegen die Versuche zur Institutionalisierung der integrativen Lerntherapie als Therapieform, die sich in der Einführung der genannten Studienprogramme ausdrückt und die ihrerseits verbandspolitisch durch den Fachverband für Integrative Lerntherapie (FiL) abgestützt ist. Der bereits 1989 gegründete Verband setzt sich seinem Namen entsprechend für die Therapieform der integrativen Lerntherapie ein, deren wissenschaftliches Konzept im Wesentlichen von Betz und Breuninger (1996) erarbeitet wurde. Der Fachverband bietet eine Zertifizierung als „Lerntherapeut/in FiL“ durch eine entsprechende Weiterbildung seit 2003 an (Lipka/Orloff 2014).

Dieses Zertifikat ist mittlerweile weit verbreitet; es ist aber berufsrechtlich nicht anerkannt. Als einen Schritt, um eine solche Anerkennung in Zukunft zu erlangen, hat der Fachverband 2003 eine Weiterbildungsordnung mit Richtlinien zur Zertifizierung verabschiedet (FiL 2003).¹⁰ Das darin vorgeschlagene Curriculum der Weiterbildungen umfasst neben pädagogischen, psychologischen, medizinischen, ergotherapeutischen, logopädischen, deutsch- und mathematikdidaktischen Inhalten auch in beachtlichem Umfang mit 600 von 1400 Unterrichtseinheiten (43 %) praktische Einheiten, bestehend aus Hospitationen, Super- und Interventionen.

Diese Weiterbildungsordnung diene auch der Bundesagentur für Arbeit als Vorlage für eine Berufsbildbeschreibung „Lerntherapeut/in“, die damit vollkommen die Berufsdefinition übernahm, die vom FiL ausgearbeitet wurde.¹¹ Als grundlegender theoretischer Ausbildungsinhalt wird in der Berufsbildbeschreibung das oben genannte „Teufelskreis“-Modell“ (also das Konzept von Betz/Breuninger) genannt; als Abschlussbezeichnung wird „Lerntherapeut FiL/Lerntherapeutin FiL“ oder „Integrativer Lerntherapeut/Integrative Lerntherapeutin“ angegeben (BA 2008).

¹⁰ So heißt es bei den Autoren der Ordnung: „Im Rahmen einer anzustrebenden berufsrechtlichen Anerkennung ist diese Weiterbildungsordnung auch als Grundlage einer Ausbildungsordnung geeignet“ (FiL 2003: 3).

¹¹ Berufsbildbeschreibungen der Bundesagentur für Arbeit dienen dazu, die Qualifikationen von Personen einem bestimmten Beruf zuzuordnen, um auf dieser Basis beispielsweise Stellenangebote statistisch zu erfassen oder ausländische Berufsabschlüsse anzuerkennen.

Damit gelang es dem Fachverband nicht nur, die Integrative Lerntherapie als eigene Form der Lerntherapie gegenüber anderen Ansätzen zu profilieren, sondern dieser Therapieform auch eine allgemeine Zuständigkeit zuzuschreiben. 2013 wurde vom Fachverband eine eigene Definition des Berufsbildes veröffentlicht, die zwar nur wenig über die Therapieform und praktische Arbeit eines Lerntherapeuten aussagt, dafür jedoch Zugangsvoraussetzungen für den Beruf fordert. Verfügen müssen Lerntherapeuten demnach über

„ein abgeschlossenes Hochschulstudium mit pädagogisch-psychologischer Ausrichtung oder alternativ eine medizinisch-therapeutische oder pädagogische Berufsausbildung und mehrjährige Berufspraxis sowie ein weiterbildendes Master- oder Bachelorstudium Lerntherapie oder eine Weiterbildung bei einem privaten Anbieter bzw. der Nachweis entsprechender Fortbildungen gemäß der Weiterbildungsordnung“ (gemeint ist hier die Weiterbildungsordnung des FiL) (Lipka/Orloff 2014: 74f.).

2017 legte der Fachverband dann ein Leitbild zur Therapieform und Behandlung von Lernstörungen vor (Bender et al. 2017). Neben einer ausführlichen Darstellung von Symptomatik und Prävalenz von Lernstörungen versucht der Fachverband damit, ein eigenes Berufsfeld zu institutionalisieren:

„Der Fachverband für integrative Lerntherapie e. V. hat das Ziel, die Lerntherapie als adäquate Therapieform bei Lernstörungen und das Berufsbild Lerntherapeut/in zu etablieren. Zum Schutz der betroffenen Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen sollen nur Lerntherapeut/innen mit einer entsprechenden Qualifikation eine Lerntherapie anbieten können. Mit der Beschreibung der Therapieform ist ein wesentlicher Meilenstein für dieses Ziel erreicht.“ (ebd.: 72)

Ein zentrales Element im Rahmen dieser Bemühungen ist die Einrichtung der genannten Hochschulstudiengänge für integrative Lerntherapie, deren staatliche Abschlüsse zugleich durch den Fachverband zertifiziert werden.

Forciert werden die Bemühungen um berufsrechtliche Anerkennung mit der Gründung des Berufsverbandes für Lerntherapeut*innen (BLT) im Jahr 2018. Dieser Verband setzt sich ein für die

„Anerkennung des Berufs Lerntherapeut, Anerkennung der Lerntherapie als adäquate Behandlungsform bei Lernstörungen, Aufklärung der Öffentlichkeit über den Beruf und das lerntherapeutische Angebot, die Sicherung einheitlicher Standards für die Aus-/Weiterbildung [sowie] Berufsbedingungen, inklusive einer fairen Bezahlung, die dem Therapieangebot und der Ausbildung der Therapeuten entsprechen“ (BLT 2018: 2).

Der Verband vertritt ein Berufsbild, das sich am Konzept der integrativen Lerntherapie orientiert. Zudem grenzt sich der Verband von jenen scharf ab, die ohne Hochschulstudium für sich beanspruchen, als Lerntherapeu-

ten tätig zu sein. Lerntherapeut wird im Berufsbild ausdrücklich als „akademischer Beruf“ (BLT 2019) geführt, mit dem Verweis, dass ein Hochschulabschluss „in der Regel die Voraussetzung für eine lerntherapeutische Aus-/Weiterbildung“ (ebd.) sei. Vom Berufsverband werden die BA- und MA-Abschlüsse der oben genannten Studiengänge für integrative Lerntherapie anerkannt und natürlich das Weiterbildungszertifikat des FiL.

2.4. Formierung eines Klientenstatus

Bereits in den 1970er Jahren haben sich Eltern organisiert, deren Kinder im Rahmen der schulischen Selektion durch Leistungsschwächen im Lesen, Schreiben und Rechnen auffielen. In jener Zeit begann die Wissenschaft systematisch schulische Minderleistungen und Lernprobleme in diesen Bereichen als Gegenstand in den Blick zu nehmen, und es setzte jener Reklassifikationsprozess ein, der ‚übernormale‘ schulische Minderleistungen in „Lernstörungen“, also in ein therapierbares Syndrom quasi-pathologischen Charakters verwandelte. Betroffene formierten sich in den Initiativen als Klienten, die diese klassifikatorische Zuordnung für sich einforderten.

Bis heute ist dies von großen Unschärfen begleitet, denn die Wissenschaft formulierte (und formuliert noch immer) ganz unterschiedliche Theorien und therapeutische Konzepte. Die Initiativen suchten den Kontakt mit der Wissenschaft, um so ihr Anliegen auf einer akademischen Grundlage zu substantzieren. Dies mündete ein in die Gründung eines Bundesverbandes Legasthenie und Dyskalkulie (BVL). Durch sein Anliegen, wissenschaftlich begründete Argumente heranzuziehen, um den eigenen Status eines im hohen Maße negativ von der pädagogischen Selektion Betroffenen in den legitimen Empfänger einer therapeutischen Leistung zu verwandeln, treibt der Verband von der Klientenseite her die Akademisierung dieser Leistung selbst mit voran. Entsprechend heißt es in der Präambel des Verbandes:

„Trotz der großen Anzahl umfangreicher wissenschaftlicher Studien, die das Phänomen der Legasthenie oder Dyskalkulie beschreiben, fehlt es in der Öffentlichkeit noch immer an der notwendigen Kenntnis und Akzeptanz. Über wissenschaftlich anerkannte und in der Praxis bewährte Verfahren kann heute eine Legasthenie oder Dyskalkulie festgestellt werden. Trotzdem wird bei vielen Kindern deren Legasthenie und Dyskalkulie nicht oder zu spät erkannt. Viele Betroffene durchlaufen und durchleben auch heute noch eine Odyssee durch unser Bildungssystem. [...] Es muss durch die Kultusministerien dafür gesorgt werden, dass einerseits eine frühzeitige Erkennung in der Schule erfolgt und andererseits Bestimmungen verabschiedet werden, die den Betroffene-

nen eine angemessene Förderung und einen Nachteilsausgleich verschaffen. Diagnostik und Förderung müssen auf wissenschaftlichen Erkenntnissen basieren. [...] Die notwendige Förderung und Therapie muss zu den Leistungen des Staates zählen und darf nicht von der finanziellen Leistungsfähigkeit der Eltern abhängig sein. Es ist unsere gemeinsame Verantwortung für Menschen mit Legasthenie und Dyskalkulie Rahmenbedingungen zu schaffen, die ihnen eine ihrem Potenzial angemessene Ausbildung und Berufslaufbahn sichern.“ (BVL 2019: 1)

Mittlerweile ist der Bundesverbandes Legasthenie und Dyskalkulie als Betroffenenvertretung fest institutionalisiert. Es kann durchaus auch als Moment dieses Institutionalisierungsprozesses gedeutet werden, dass der Verband eine Eindeutigkeit im Hinblick auf die unterschiedlichen theoretischen und therapeutischen Konzepte herzustellen sucht, allein um die Konstruktion der Klientenrolle von je partikularen Subsumtionen unter dieses oder jenes Konzept abzulösen und im Rückgriff auf ein universal vertretbares zu begründen. Entsprechend hat sich der Verband eindeutig positioniert. 2018 ruft er gemeinsam mit dem FiL den bereits erwähnten Berufsverband für Lerntherapeut*innen (BLT) ins Leben, der sich eindeutig und ausschließlich zur Integrativen Lerntherapie als der für ihn adäquaten Form der Lerntherapie bekennt und diese vertritt.

3. Schlussfolgerung

Im Fall der Lerntherapie wird eine eigentümliche Dynamik der Akademisierung eines neuen Berufsfeldes deutlich. Die Akademisierung der Lerntherapie wird vorangetrieben zum einen durch Auseinandersetzungen um die berufliche Zuständigkeit und um die als angemessen geltenden Formen der Diagnose und Therapie. Dies vollzieht sich auf der Ebene (a) der Wissenschaft, (b) der Studienprogramme, (c) von Berufsverbänden und (d) der Formierung eines Klientenstatus. Dabei wird an Reklassifikationsprozesse angeschlossen, die vor allem auf der Ebene der wissenschaftlichen Disziplinen und der Fachstudiengänge in Gang gesetzt werden. Das Feld der Lerntherapie zeichnet sich dabei durch ein Nebeneinander von gegenläufigen Logiken der Akademisierung aus.

Im ‚Binnenbereich‘ des Berufsfeldes wird die Akademisierung angetrieben durch die Auseinandersetzungen um Zuständigkeit. Akademische Titel werden dabei zu einer zentralen Instanz der Markierung von Zuständigkeit. Für die Bearbeitung des beruflichen Handlungsproblems werden unterschiedliche therapeutische Konzepte ins Feld geführt, die jeweils für sich in Anspruch nehmen, wissenschaftlich begründet zu sein. Zugleich entzieht sich das Handlungsfeld der Sache nach wissenschaftlich allgemein anerkannten Nachweisen bezüglich der Brauchbarkeit dieser Kon-

zepte, weil die Kausalannahmen, die ihnen zugrunde liegen, in gleichsam parallelen wissenschaftlichen Welten operieren. Diese diffuse Situation treibt die Auseinandersetzungen im Binnenbereich um so mehr an.

Demgegenüber ist die Situation mit Blick auf den ‚Außenbereich‘ des Berufsfeldes eine gänzlich andere. Die in diesem Bereich angesiedelten Lehrerrollen werden in ihrer Zuständigkeit nicht beschnitten, sondern sie werden entlastet, nämlich in Bezug auf die Zuständigkeit für jene Schüler, die in der Schule als ‚übernormale‘ Minderleister im Rahmen der pädagogischen Selektion ‚aussortiert‘ werden. Das schulische Arrangement wird dabei auch von der Lerntherapie als in sich ‚sachgerecht‘ anerkannt (und insofern ideologisch verklärt) und dem Lehrer wird bestätigt, dass die Minderleistungen nicht seinen eigenen pädagogischen Bemühungen, sondern einer besonderen, quasi-pathologischen Disposition der Schüler zuzuschreiben sind, die sich seinem Zugriff damit ohnehin entziehen.

Ist die Akademisierung mit Blick auf den Binnenbereich des Berufsfelds durch massive Auseinandersetzungen um Zuständigkeit charakterisiert, die auf allen Ebenen ausgetragen wird, so nimmt sie mit Blick auf das Verhältnis zu den bislang allein zuständigen Lehrern eher die Form einer Symbiose an. Die schulstrukturell verankerte Bestimmung der Lehrerrolle befördert die Akademisierung der Lerntherapie ebenfalls.

Literatur

- BA, Bundesagentur für Arbeit (2008): Lerntherapeut/in – Die Ausbildung im Überblick; URL <https://berufenet.arbeitsagentur.de/berufenet/archiv/59044.pdf> (2.4.2019)
- BDP, Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen (2014): Ein neues Berufsbild. Psychologischer Lerntherapeut BDP (von Martina Petri); URL <https://www.bdp-klinische-psychologie.de/service/downloads/FG17%20Neues%20Berufsbild%202014%20Psychologischer%20Lerntherapeut%20BDP.pdf> (24.7.2019).
- BDP, Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen (2015): Informationsblatt zur Zertifizierung zum Psychologischen Lerntherapeuten / zur Psychologischen Lerntherapeutin BDP; URL <https://www.psychologenakademie.de/wp-content/uploads/infoblatt-psychologischer-lerntherapeut.pdf> (24.7.2019).
- Bender, Franziska/Katharina Brandelik/Kerstin Jeske/Marlies Lipka/Cordula Löffler/Gerd Mannhaupt/Carl L. Naumann/Marianne Nolte/Gabriele Ricken/Heinz Rosin/Gerheid Scheerer-Neumann/Michael von Aster/Maria von Orloff (2017): Die integrative Lerntherapie, Lernen und Lernstörungen, Vol. 6, Heft 2. S. 65–73.
- Betz, Dieter/Helga Breuninger (1996): Teufelskreis Lernstörungen. Theoretische Grundlegung und Standardprogramm, Weinheim.
- BLT, Berufsverband für Lerntherapeut*innen (BLT) (2018): Ein Beruf beendet sein Schattendasein – Gründung des Berufsverbandes für Lerntherapeut*innen (BLT); URL https://www.lerntherapie-fil.de/images/2018/PM_Gr%C3%BCndungBerufsvverband.pdf (2.4.2019).
- BLT, Berufsverband für Lerntherapeut*innen (BLT) (2019): Berufsbild Lerntherapeut*in (Kurzversion); URL <https://www.berufsverband-fuer-lerntherapeutinnen.d>

- e/seite/372772/berufsbild.html (24.9.2019).
- BVL, Bundesverband Legasthenie und Dyskalkulie (2019): Satzung des BVL; URL https://www.bvl-legasthenie.de/images/static/pdfs/BVL_Satzung.pdf (24.9.2019)
- Dreeben, Robert (1980): Was wir in der Schule lernen, Frankfurt a.M.
- FiL, Fachverband für integrative Lerntherapie (2003): Weiterbildungsordnung und Richtlinien zur Zertifizierung, Osnabrück.
- Hasselhorn, Marcus/Kirsten Schuchardt (2006): Lernstörungen. Eine kritische Skizze zur Epidemiologie, Kindheit und Entwicklung, Vol. 15, Heft 4. S. 208–215.
- Holzkamp, Klaus (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung, Frankfurt a.M.
- Lauth, Gerhard W./Joachim C. Brunstein/Matthias Grünke (2014): Lernstörungen im Überblick: Arten, Klassifikation, Verbreitung und Erklärungsperspektiven, in: Gerhard W. Lauth/Matthias Grünke/Joachim C. Brunstein (Hg.), Interventionen bei Lernstörungen. Förderung, Training und Therapie in der Praxis, Göttingen, S. 17–31.
- Lenhardt, Gero (1984): Schule und bürokratische Rationalität, Frankfurt a.M.
- Lipka, Marlies/Maria von Orloff (2014): Ein Beruf stellt sich vor, Lernen und Lernstörungen, Vol. 3, Heft 1. S. 72–75.
- Luhmann, Niklas (2005): Codierung und Programmierung. Bildung und Selektion im Erziehungssystem, in: Ders., Soziologische Aufklärung 4, Wiesbaden, S. 193–213.
- Luhmann, Niklas/Karl Eberhard Schorr (1988): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem, Frankfurt a.M.
- PH Schwäbisch Gmünd (2019): Ziele des Studiengangs; URL <https://www.integrative-lerntherapie.de/studium/master-integrative-lerntherapie/ziele/> (30.7.2019).
- Stock, Manfred (2016): Arbeitskraft- und Stellentypisierungen. Organisationssoziologische Überlegungen zum Zusammenhang zwischen Bildung und Beschäftigung, in: Maja S. Maier (Hg.), Organisation und Bildung. Theoretische und empirische Zugänge, Wiesbaden, S. 73–91.
- Stock, Manfred (2017): Hochschulexpansion und Akademisierung der Beschäftigung, Soziale Welt Vol. 68, Heft 4. S. 347–364.
- TU Chemnitz (2019): Berufsbegleitender Bachelorstudiengang Integrative Lerntherapie (B.A.); URL <https://www.tuced.de/studiengaenge/ba-integrative-lerntherapie/> (30.7.2019).
- TU Kaiserslautern (2019): Psychologie kindlicher Lern- und Entwicklungsauffälligkeiten: Grundlagen, Diagnose, Intervention; URL <https://www.zfuw.uni-kl.de/fernstudiengaenge/science-engineering/psychologie-kindlicher-lern-und-entwicklungsauffaelligkeiten/> (1.8.2019).
- Universität Erfurt (2019a): Bachelor-Studiengang Lehr-, Lern- und Trainingspsychologie; URL <https://www.uni-erfurt.de/studium/studienangebot/ba/lltp/#c104490> (1.8.2019).
- Universität Erfurt (2019b): Master Psychologie mit dem Schwerpunkt Lehren, Lernen und Kompetenzentwicklung; URL <https://www.uni-erfurt.de/studium/studienangebot/master/psychologie/> (1.8.2019).
- Universität Hamburg (2019): Integrative Lerntherapie; URL <https://www.zfw.uni-hamburg.de/weiterbildung/kommunikation-paedagogik-didaktik/integrative-lerntherapie.html> (30.7.2019).
- Wilckens, Susanne (2018): Lese-Rechtschreib-Störung und Bildungsbiografie. Die Bedeutung des schulischen Schriftspracherwerbs für die Identitätsentwicklung, Wiesbaden.

Autorinnen & Autoren

Sonja Bandorski, Dr. paed., wissenschaftliche Mitarbeiterin, Abteilung Sozial- und Bildungsökonomie des Internationalen Instituts für Management und ökonomische Bildung an der Europa-Universität Flensburg. eMail: sonja.bandorski@uni-flensburg.de

Marco Birn, Dr. phil., Wissenschaftlicher Archivar und Historiker, Leiter des Kreisarchivs Reutlingen. eMail: M.Birn@kreis-reutlingen.de

Gerd Grözing, Prof. Dr., Professur für Bildungs- und Sozialökonomik, Mitglied des Internationalen Instituts für Management und ökonomische Bildung an der Europa-Universität Flensburg. eMail: groezing@uni-flensburg.de

Daniel Hechler M.A., Forschungsreferent am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF). eMail: daniel.hechler@hof.uni-halle.de

Dayana Lau, Dr. phil., Erziehungswissenschaftlerin, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg und der Alice Salomon Hochschule Berlin. eMail: lau.dayana1@gmail.com

Annett Maiwald, Dr. phil., Soziologin/Analytische Sozialpsychologin, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich Bildungssoziologie der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. eMail: annett.maiwald@soziologie.uni-halle.de

Annemarie Matthies, Dr. phil., Soziologin, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich Bildungssoziologie an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. eMail: annemarie.matthies@soziologie.uni-halle.de

Marita McGrory M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin, Abteilung Sozial- und Bildungsökonomie des Internationalen Instituts für Management und ökonomische Bildung an der Europa-Universität Flensburg. eMail: marita.mcgrory@uni-flensburg.de

Sigrun Nickel, Dr. phil., Leiterin Hochschulforschung beim CHE Centrum für Hochschulentwicklung und Mitglied im Leitungsteam der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. eMail: Sigrun.Nickel@che.de

Jörg-Peter Pahl, Prof. Dr., Dipl.-Ing., emeritierter Professor am Institut für Berufspädagogik und Berufliche Didaktiken der TU Dresden, Gastwissenschaftler am Institut für Angewandte Bautechnik der Technischen Universität Hamburg. eMail: joergpahl@aol.com

Peer Pasternack, Prof. Dr., Direktor des Instituts für Hochschulforschung (HoF) an der Universität Halle-Wittenberg. eMail: peer.pasternack@hof.uni-halle.de; www.peer-pasternack.de

Hannes Ranke, M.Ed., wissenschaftlicher Oberassistent am Institut für Angewandte Bautechnik der Technischen Universität Hamburg. eMail: hannes.ranke@tuhh.de

Caroline Richter, Dr. rer. soc., Sozialwissenschaftlerin/Soziologin, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Ruhr-Universität Bochum und der Universität Duisburg-Essen. eMail: caroline.richter@rub.de und caroline.richter@uni-due.de

Christian Schäfer, Prof. Dr., Jurist, Professor für Staatsrecht am Fachbereich Kriminalpolizei der Hochschule des Bundes (HS Bund) für öffentliche Verwaltung Wiesbaden. eMail: christian.schaefer@bka.bund.de

Sebastian Schneider M.A., Soziologe, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF). eMail: sebastian.schneider@hof.uni-halle.de

Christiane Schnell, Dr. phil., Soziologin, Wissenschaftlerin am Institut für Sozialforschung (IfS) an der Goethe-Universität Frankfurt. eMail: ch.schnell@em.uni-frankfurt.de

Christoph Schubert M.A., Sozialwissenschaftler, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Bereich Bildungssoziologie der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. eMail: christoph.schubert@soziologie.uni-halle.de

Manfred Stock, Prof. Dr., Soziologe, Professor für Bildungssoziologie an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. eMail: manfred.stock@soziologie.uni-halle.de

Anna-Lena Thiele, M.Sc., wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich Hochschulforschung beim CHE Centrum für Hochschulentwicklung. eMail: Anna-Lena.Thiele@che.de